

Historia Y MEMORIA

ISSN: 2027-5137 Julio - Diciembre, Año 2018 - Tunja, Colombia

Voces que narran el pasado reciente:
La enseñanza de la memoria y la historia
desde una experiencia docente en básica primaria

<https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7454>

Diana María Gómez Sepúlveda
Páginas: 51-89



Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria*

Diana María Gómez Sepúlveda¹


Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco - Colombia

Recepción: 01/11/2017

Evaluación: 02/03/2018

Aprobación: 28/05/2018

Artículo de Investigación e Innovación

 <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7454>

Resumen

Este artículo presenta los alcances de una experiencia docente sobre la enseñanza de la historia y la memoria con estudiantes del grado quinto de básica primaria. En la primera parte, abordo el lugar de la experiencia, la cual movilizó el quehacer docente hacia nuevas búsquedas y diálogos entre saberes, sujetos y realidades. En la segunda parte, se analiza la enseñanza de la historia y la memoria. La primera aún cautiva de su herencia, a partir de la recordación de ciertos hechos y personajes, con recientes transformaciones en su didáctica y legislación escolar; por su parte, la enseñanza de la memoria, de ingreso más reciente en la escuela, asume la temporalidad a través de la palabra, el sentir y la corporeidad del otro, cuyas versiones pueden ser oficiales, polémicas u omitidas. En la última parte, se narra la experiencia docente cuyo eje articulador fue el 9 de abril de 1948 y la toma y retoma al

* Este artículo es producto de la tesis de maestría: La experiencia docente como lugar de enunciación en la enseñanza de la historia y la memoria, para optar el título de Magíster en Educación, Universidad de Antioquia.

¹ Magíster en Educación. Universidad de Antioquia. Licenciatura en educación musical. Universidad de Antioquia. Docente de educación básica primaria. Miembro de la Red CEPELA (Colectivos de Estudio en Pensamiento Latinoamericano).
✉ dimago10@hotmail.com.

Palacio de Justicia, proponiendo desde la sistematización de experiencias, la memoria de las vivencias, para la construcción de conocimientos compartidos a través de una lectura reflexiva y sensible de lo acontecido.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; Enseñanza de la memoria; Experiencia docente; Básica primaria.

Voices that narrate the recent past: the teaching of memory and history from the experience of an elementary teacher

Summary

This article sets out the scope of a teaching experience with regard to the teaching of history and memory to fifth grade students of an elementary school. In the first part, the location of the experience is approached, which moved the teaching activity towards new inquiries and dialogs between systems of knowledge, subjects and realities. In the second part, the teaching of history and memory is analyzed. The former is still the prisoner of its heritage, based on the remembrance of certain deeds and characters, with recent transformations in its didactics and school legislation. In turn, the teaching of memory, which began more recently, deals with temporality through the words, feelings and corporeality of the other, the versions of which can be official, polemic or omitted. Finally, the teaching experience is recounted, whose articulating axis was 9 April, 1948, and the taking and retaking of the Palace of Justice, proposing, from the systematization of experiences, the memory of those experiences for the construction of a shared knowledge through a reflective and sensitive reading of the events.

Key words: History teaching, teaching of memory, teaching experience, elementary school.

Des voix qui racontent un passé récent : l'enseignement de la mémoire et de l'histoire selon une expérience pédagogique dans l'école primaire

Résumé

Cet article présente les résultats d'une expérience pédagogique à propos de l'enseignement de l'histoire et de la mémoire avec des étudiants de 6^e. Dans la première partie, nous traitons l'endroit où cette expérience a eu lieu, exigeant le déplacement des activités pédagogiques à la recherche de nouveaux savoirs, sujets et réalités. Dans un deuxième moment, nous analysons l'enseignement proprement dit de l'histoire et de la mémoire. Celle-là, quelque peu prisonnière de son héritage et du souvenir de certains événements et personnages, malgré les transformations récentes de la pédagogie et de la législation scolaire. La mémoire qui, quant à elle, a fait son entrée plus récemment au collège, assume la temporalité à travers la parole, les sentiments et le corps de l'autre, de telle sorte que ses versions peuvent être officielles, polémiques ou omises. Dans la dernière partie, nous racontons une expérience pédagogique dont l'axe a été, d'une part, le 9 avril 1948, et, d'une autre, la prise et la reprise du Palais de Justice. Nous proposons de systématiser les expériences pour atteindre une mémoire du vécu, afin de construire des connaissances communes à travers une lecture réfléchie et sensible des événements.

Mots-clés : Enseignement de l'histoire; enseignement de la mémoire; expérience pédagogique; collège.

1. Introducción

Para la escuela y los docentes, incorporar el tema de historia y memoria, supone una doble preocupación: didáctica, en tanto los docentes resignifican diversos saberes y herramientas para llevar a cabo el proceso de enseñanza; y normativa, a través de los marcos curriculares que establecen unos propósitos y contenidos, los cuales han consolidado durante largo tiempo, un modelo de historia oficial, bajo la invisibilización deliberada

de otras versiones que han permanecido en el anonimato. Esta investigación tomó ambos caminos para interpelar la práctica docente sobre la enseñanza de la historia y la memoria, con dos grupos de quinto de básica primaria de la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco de la ciudad de Medellín. El pretexto fueron las temáticas del 9 de abril de 1948, día del asesinato del candidato presidencial Jorge Eliécer Gaitán y la toma al Palacio de Justicia el 6 de noviembre de 1985 por la guerrilla del M-19, y la retoma al día siguiente por parte del Ejército, hechos que además marcaron la historia reciente del país e hicieron parte de los principales recuerdos de los abuelos y abuelas, ya sea porque vivieron estos hechos o les fueron transmitidos, siendo sus memorias resignificadas para esta investigación.

El referente metodológico de esta investigación fue la sistematización de experiencias educativas, la cual entiendo como un proceso reflexivo, dialógico y participativo, que tiene como propósito la reconstrucción y ordenamiento de prácticas situadas en la escuela, con el objetivo de extraer y compartir aprendizajes, los cuales a su vez, generan conocimientos. Así mismo, la organización y producción de información, busca la apropiación de significados para comprender lo que pasó desde un sentido crítico, empoderando al sujeto de su quehacer y aportando al fortalecimiento de procesos individuales y colectivos. «Quienes hagamos una buena sistematización, nos estaremos adentrando, a la vez, en un proceso de transformación de nosotros mismos: de nuestra manera de pensar, de nuestra manera de actuar, de nuestra manera de sentir»².

El proceso de sistematización contó con tres momentos, a saber: los saberes previos de estudiantes y docente, la práctica docente y la interpretación y análisis de la experiencia. Los registros fueron el diario de campo, en el cual se describía el desarrollo de las clases, anécdotas, dificultades y momentos más significativos, así como las producciones escritas de los

2 Oscar Jara, «La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos», *Decisio*, n° 28 (2011): 69, acceso el 5 de febrero de 2015, <http://crefal.org/decisio/detalle/5a907b1dcf54f278378f8cca>.

estudiantes. Respecto a las estrategias didácticas que se llevaron a cabo, hablaremos en detalle más adelante.

La transformación de práctica en experiencia, o lo que es lo mismo, la práctica reflexiva, implica que se originen preguntas que nos interpelan, rutas de pensamiento y acciones novedosas, en tanto es un momento de apertura hacia lo desconocido. Esta supone un acontecimiento en el sujeto y su exterioridad, no puede haber experiencia sin que el sujeto movilice su realidad. Larrosa³ explica que la experiencia tiene algo de incertidumbre, pues hay una apertura de lo posible, pero también de lo imposible, no puede captarse desde una lógica de la acción, sino desde la reflexión del sujeto sobre sí mismo. En ese sentido, no toda práctica docente sería una experiencia, solo cuando se indaga por la realidad trastocando, el sentido común, esto hace que emerjan nuevos desafíos y conocimientos.

La experiencia entonces, es un espacio de enunciación para la práctica docente, si nos acercamos a ejercicios reales de problematización en la cotidianidad. En esa medida, la enseñanza se convierte en un actuar pensado, en contravía inclusive de los condicionamientos políticos y sociales. Somos sujetos mediados por contextos específicos, haciendo lecturas más certeras o equivocadas de la realidad, dependiendo del grado de reflexión que imprimamos a lo que hacemos. A través de la experiencia, se construyeron relaciones recíprocas, que no permanecieron en la continuidad sino que se transformaron⁴.

Entre las inquietudes, ideas y motivaciones que movilizaron la experiencia docente, podemos mencionar, el deseo de generar interés por la historia, conocer diferentes versiones del pasado desde lo oficial y subterráneo⁵, su legado

3 Jorge Larrosa, «Sobre la experiencia», *Aloma*, n° 19 (2006): 104, acceso el 18 de abril de 2015, <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>.

4 Por eso hablo en primera persona, como sujeto docente inmerso en las prácticas de escuela, y que a partir de las mediaciones que allí se dan, cuestiona su quehacer emergiendo una experiencia.

5 Lo oficial hace referencia a una narrativa institucional, naturalizada en algunos casos, lo subterráneo, aludiendo a Pollak, se ubica en espacios restringidos, que suelen permanecer invisibles por la fuerza, omisión o poder de la memoria oficial. Ambas

en el presente, vivenciar la memoria y su oralidad, reconocer en los abuelos y abuelas una fuente de conocimiento e información, promover la formación del pensamiento histórico, fortalecer habilidades comunicativas, incorporar otras voces en el estudio de la historia, con lo que se pretendió llevar un proceso dialógico entre memoria e historia con estudiantes de grado quinto de básica primaria.

2. La enseñanza de la historia: aspectos controversiales

En este apartado se abordarán los ejes teóricos que asumió la investigación. El primero de ellos, tiene que ver con las continuidades y rupturas en la enseñanza de la historia, mostrando sus principales cambios curriculares y perspectivas más actuales, como la historia reciente y la memoria.

La transmisión del pasado de forma oral y/o escrita, constituye para los colectivos la continuidad de un legado, en la cual, se fijan ciertas representaciones de un modelo de sociedad, que se consideran apropiados para las nuevas generaciones. Desde la instauración del Estado-nación, la enseñanza del pasado es llevada a cabo de manera sistemática por la escuela. Esta como invención moderna, se configura desde los parámetros de la razón, con el objetivo de formar al ciudadano, útil a la producción del sistema capitalista. Determinadas versiones del pasado circulan con mayor fuerza que otras, inclusive algunas ni se mencionan, por lo tanto, qué se recuerda y qué se olvida, hace parte del engranaje de proyectos políticos e ideológicos que se delegan a esta institución para hacer de ellos, una continuidad. La transmisión del pasado presenta desafíos, pues se busca su legitimación a través de los ordenamientos del presente, siendo la historia el discurso privilegiado en la escuela, a diferencia del papel reciente y sutil de la memoria.

versiones generan disputas o como lo nombra Jelin, luchas por la memoria, que afloran con mayor intensidad en los momentos de crisis, las cuales implican estrategias para oficializar una narrativa del pasado, su reconocimiento o legitimación. Michael Pollak, *Memoria, olvido y silencio* (La Plata: Ediciones al Margen, 2006), 24, edición en PDF. Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria* (España: Siglo Veintiuno, 2002), 36, edición en pdf.

La enseñanza de la historia patria fue una de las primeras áreas que se enseñaron en las escuelas de la Nueva Granada, con el propósito de instaurar y afianzar un proyecto de nación. Esta historia se consagró a los próceres y hazañas, a los criollos vencedores que participaron en las gestas independentistas, cuyos extensos relatos había que repetir y memorizar con el propósito de ejemplificar modelos de vida para unas mayorías «incultas» y analfabetas; a la vez que se excluyeron las memorias referidas a la esclavitud y de sectores populares, que permanecieron por mucho tiempo en el olvido. A la postre, se fue consolidando una representación del pasado basado en el dato, la fecha o biografía, al servicio de las élites nacionales. Por lo que «negros, indios, mulatos, zambos, mujeres y demás grupos sociales “bajos”, fueron marginados de esta historia que pretendió consolidarse como un relato homogéneo y, ante todo, verídico»⁶.

Para Herrera, Pinilla y Suaza⁷, los textos escolares de ciencias sociales de la primera mitad del siglo XX, se caracterizaron por ser un referente muy fuerte de nacionalidad, con la influencia de una historia política basada en los grandes acontecimientos y relatos de vida de dirigentes asumidos como ejemplarizantes, y aunque existe un cambio pedagógico que cuestiona las prácticas tradicionales, persiste la enseñanza desde los lugares hegemónicos. Siguiendo los anteriores autores, la historia, geografía y cívica se enseñaron por separado; pero con los mismos referentes respecto al ideal de formación y construcción de un orden social. La instrucción cívica se apoyó en la historia, «que permite a los alumnos sembrarse en un pasado que de una u otra manera está glorificado y la geografía, cuyos conocimientos harían

6 Carlos Lenis Ballesteros, «Memoria, olvido y construcción de identidades: La enseñanza de la historia patria en Colombia 1850-1911», *Educación y Pedagogía*, 22, n° 58 (2010): 141, acceso el 24 de febrero de 2014, <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/279764>.

7 Marta Herrera, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza, «Perspectivas pedagógicas de los textos escolares de ciencias sociales en la primera mitad del siglo XX», *Pedagogía y saberes*, n° 17 (2002): 10, acceso el 9 de mayo de 2014, <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/issue/view/469/showToc>.

posible que los alumnos amen el territorio donde han sido sembrados»⁸.

Acevedo y Samacá⁹, afirman que la historia patria y su componente de formación cívica, regresó con mayor fuerza después de los acontecimientos del 9 de abril de 1948, debido a las insurrecciones populares y al bipartidismo desenfrenado que era necesario contener a través de una enseñanza que exaltara la obediencia a la autoridad, el sentimiento de patria y el respeto hacia los próceres¹⁰. Hacia 1984 con el decreto 1002, el discurso ordenador¹¹ concreta la propuesta de integración en Ciencias Sociales, buscando una relación interdisciplinaria entre historia, geografía y cívica, sin embargo, en muchas de las prácticas de aula continuaron separadas, permanecieron los mismos enfoques sobre historia y geografía nacional, un poco matizados por la incorporación de la temática global, teorías activas del aprendizaje y un perfil menos dogmático y partidista del docente, donde se avizora además, una integración disciplinar entre dos áreas separadas tradicionalmente.

Sin embargo, esta superación «bitemática» como lo argumenta Vega¹², se caracteriza porque los textos escolares fueron agrupados bajo un mismo nombre pero separados analíticamente, igual que las prácticas docentes, donde estos optaron por la historia o la geografía dependiendo de

8 Herrera, Pinilla y Suaza, «Perspectivas pedagógicas...», 15.

9 Álvaro Acevedo y Gabriel Samacá, «La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales», *Revista Colombiana de Educación*, n° 62 (2012): 226, acceso el 13 de junio de 2014.

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/172/showToc>.

10 El gobierno nacional expide el decreto 2388 de 1948, mediante el cual intensifica la enseñanza de la historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad como elemento de fuerza social y cohesión nacional. Decreto 2388/1948, de 15 de julio, por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones.

11 Entiendo los discursos ordenadores como aquellas disposiciones o marcos discursivos que regulan la práctica docente, ordenando el deber ser del maestro.

12 Renán Vega Cantor, «Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial», *Folios*, n° 27 (2008): 35, acceso el 18 de septiembre de 2014, <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/issue/view/484/showToc>.

sus fortalezas. Según este autor, el Ministerio de Educación promueve más tarde, la llegada de otros saberes sociales, desapareciendo la historia y la geografía como áreas específicas, dicha ampliación de saberes, va acompañada paradójicamente, de una reducción horaria, ausencia de investigaciones especializadas y problemas estructurales en la educación pública. «Al final el estudiante no tiene ni siquiera información de lo más elemental en historia, geografía, economía o ecología»¹³. Para entonces, las políticas educativas imponen un proceso de instrumentación y tecnicismo, cobijando a todas las áreas del conocimiento, el docente debe ejecutar procedimientos específicamente señalados para lograr un objetivo de aprendizaje. Estas iniciativas, comenzaron a trazar el camino hacia la mercantilización de la educación, de esta forma, más que transformar los modos de enseñar y aprender historia, se necesitaba sentar las bases para un nuevo modelo de educación, acorde a los requerimientos de un sistema de globalización.

Para 1994, la Ley General de Educación, modificó el discurso ordenador sobre la enseñanza de la historia, reuniendo bajo un mismo nombre diversas áreas del conocimiento: Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, implicando a su vez, una propuesta pedagógica y didáctica, que se desarrolla en los Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales (2002) y Estándares por competencias (2006), los cuales proponen orientaciones curriculares y metodológicas para llevar a cabo prácticas interdisciplinarias y de investigación, desde la enseñanza por problemas, preguntas problematizadoras, uso y análisis de fuentes de información, coinvestigación y conceptos disciplinares. Su propósito es la formación de sujetos críticos de la realidad local, nacional y global, participativos, solidarios, respetuosos de la diferencia, la diversidad, integrados a un mundo globalizado y competitivo. Bajo un modelo de educación por competencias, que lleva a su máxima expresión, la medición de resultados, la cobertura en detrimento de la calidad y el énfasis en las disciplinas científicas más que humanistas.

13 Vega, «Una reivindicación de la enseñanza de la historia...», 35.

De carácter más reciente, aparecen en 2015 los Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales, cuyo propósito es establecer un conjunto de aprendizajes estructurantes, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales que se debe adquirir en la educación básica y media.

Es preciso considerar, que muchos de los cambios curriculares en Colombia presentan dos vertientes. La primera, tiene que ver con las perspectivas de la didáctica, es decir, las reflexiones en el campo de la enseñanza y aprendizaje de un saber, que a su vez, hacen parte de los desafíos de conocimiento que una sociedad proyecta para los sujetos. La segunda, obedece a la implementación de políticas económicas impuestas desde el Fondo Monetario Internacional -FMI- y el Banco Mundial¹⁴, «instituciones mal llamadas “multilaterales” dado el unilateral predominio del que goza en ellas Estados Unidos»¹⁵, dando cumplimiento a transformaciones forzosas y en muchos casos erróneas, desde la realidad de los contextos. En la década de los ochenta, derechos fundamentales como educación, salud, recreación, vivienda, comenzaron a desmontarse y a concebirse como un negocio. «Como derechos, estos debían ser de adjudicación universal; si se les convierte en bienes y servicios, deben ser adquiridos en el mercado por quienes puedan hacerlo»¹⁶.

Frente al panorama actual de las ciencias sociales en la escuela y en especial la historia, destaco tres aspectos. Primero, hay escasas investigaciones sobre el estado actual de las ciencias sociales en la escuela, las cuales advierten la prevalencia de una enseñanza mono disciplinar basada en temas. La enseñanza de la historia continúa en muchos casos, con un enfoque de fechas, descripción de los hechos

14 Estos organismos internacionales pretenden desmontar el Estado Social de Derecho, basado en el reconocimiento y garantía de derechos individuales y colectivos (económicos, sociales, culturales), para dar paso a la privatización y mercantilización de estos.

15 Atilio Boron, «Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico», *Tareas*, n° 122 (2006): 7, acceso el 12 de marzo de 2015, <http://salacela.net/es/portfolio/tareas-no-122/>.

16 Boron, «Las ciencias sociales en la era neoliberal...», 13.

y personajes emblemáticos, más que un desarrollo del pensamiento histórico que incluya diversas versiones de la historia. Así mismo, los saberes que reúnen enunciados en su extenso nombre: Ciencias sociales, geografía, historia y constitución política, pueden abordarse a grandes rasgos y sin mayor profundidad, privilegiar alguno de ellos de acuerdo al gusto o capacidad del docente o en el mejor de los casos, llevar un proceso de investigación e interdisciplinariedad.

En efecto, el conjunto de discursos ordenadores, han establecido las directrices respecto a lo que debe enseñarse en la escuela, estos referentes han incidido de manera particular en cada contexto, pues son resignificados por las instituciones y en última instancia, por los docentes; los cuales deben conocer y asumir estas disposiciones, ojalá de manera crítica frente a sus propósitos de enseñanza y formación en ciencias sociales. En mi práctica fue posible rastrear continuidades, similitudes, cambios y rupturas; desde la enseñanza de la historia patria con un enfoque en relación con el dato o la biografía, para tomar el camino por una historia de mediados del siglo XX, que involucrara a los estudiantes como investigadores, construyendo así, las diversas narraciones que se tejen sobre el pasado reciente.

En el ejercicio de problematizar esta práctica, abordé las referencias que expresaban los niños y niñas frente al área de historia, concibiéndola, en ocasiones, como algo aburrida, pasada de moda y sin sentido, teniendo en cuenta las carencias frente a la promoción de un pensamiento histórico de su entorno familiar, barrial y social, que al contrario promueven el olvido y la indiferencia. «La enseñanza de la historia en la escuela primaria ha de mostrar a los niños y niñas que el tiempo está presente en todas nuestras acciones o experiencias, en nuestro pensamiento, en nuestro lenguaje y en nuestras narraciones»¹⁷.

17 Antoni Santisteban y Joan Pagès, «La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria», *Campinas*, 30, n° 82 (2010): 286-287, acceso el 30 de octubre de 2014, <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>.

Desde luego, la problematización a la que estoy aludiendo tiene en cuenta que la profundización con el saber histórico es diferente para primaria y secundaria. Primero, por la formación profesional, es decir, los docentes en secundaria tienen énfasis en las ciencias sociales, mientras que en primaria, tal como es mi caso, se deben enseñar todas las áreas, independiente de la formación, claro está con algunas excepciones. Segundo, como lo señala el documental *Rutas pedagógicas*¹⁸, respecto a la enseñanza de la historia, en primaria se privilegia la formación en valores, nociones de identidad nacional o identidad compartida, mientras que en secundaria, se enseña la historia como una herramienta para el cambio social, cuyo contenido puede estar mediado por las ideologías particulares del docente, privilegiando además, una enseñanza por problemas y no por temas, así pues, aunque existan unos ideales de formación asignados al docente como política educativa, en las prácticas escolares emergen apuestas y concepciones propias de los sujetos. «Los saberes, valores y prácticas concernientes a la escuela y el aula van tomando forma por obra del docente, quien asume posturas que revelan tanto su formación como su experiencia acumulada»¹⁹.

3. Historia reciente y memoria en la escuela: Apuestas conjuntas para el “Nunca más”

Las guerras del siglo XX y sus efectos en Europa, comienzan a desplazar la hegemonía de la enseñanza de la historia nacional, cuyas prácticas perpetuaron exclusiones hacia ciertos grupos y sujetos. La ruptura con la modernidad y el proyecto de un estado victorioso, unificado y garantista de derechos, que se muestra ahora como perpetrador de crímenes, que legitima la violencia contra sus ciudadanos opositores, termina desmoronando los grandes relatos heroicos. Esta fractura discursiva impacta paulatinamente en la escuela,

18 Ruth Cortés y otros, comp., *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia* (Bogotá: IDEP, 2015), 52, acceso el 20 de octubre de 2014, http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/08/03_rutas.pdf.

19 Cortés y otros, *Rutas pedagógicas...*, 23.

entre los vestigios de una historia nacional y los inicios de una problematización sobre la historia reciente, así mismo, su llegada «es una cuestión que refiere no solo a las decisiones político-educativas (o a sus reformulaciones curriculares y didácticas), sino también a las instituciones escolares en general y a los profesores en particular»²⁰.

Es necesario anotar, que tanto la historia como la memoria construyen nociones espaciales y temporales diferentes. La historia procura construir una narración del pasado desde un modelo de cientificidad, la memoria puede estar al margen de dicho status situada en el plano de la cotidianidad. La memoria es un recurso de la historia, esta última no lo es para la memoria. La historia escrita²¹ es un acontecimiento externo al sujeto, mientras la memoria se encuentra en el sujeto mismo. Por su parte, la historia reciente presenta mayores encrucijadas respecto a los acontecimientos violentos, primero, porque todavía hacen parte de recuerdos y olvidos latentes, y segundo, porque dichas versiones circulan en un mismo momento histórico, analizadas bajo criterios disciplinares pero también lógicas de poder, que buscan legitimar, contradecir o imponer un «tipo de verdad». El imperativo entonces, de la historia reciente y la memoria, es comprender las razones y consecuencias del horror para sanar una sociedad lastimada, con el deber de tramitar el pasado violento desde los escenarios públicos y con la esperanza de que estos acontecimientos no se vuelvan a repetir, es decir, el nunca más²².

20 María Paula González, «Saberes y prácticas docentes en historia: usos y lecturas del nunca más», *Revista Escuela de Historia*, 10, n° 2 (2011): 4, acceso el 18 de marzo de 2015, <http://www.redalyc.org/pdf/638/63826076008.pdf>.

21 La importancia de las fuentes escritas en la historia, proviene de su institucionalización y cientificidad, a partir de allí, los historiadores toman las fuentes orales con prevención y aguda crítica por su falta de objetividad. Sobre la historia oral, Vega comenta que esta «ha permitido la incorporación al conocimiento histórico de muy diversos agentes sociales, rompiendo con el predominio de las historias oficiales del poder o de las historias institucionales de los sectores subalternos». Renán Vega Cantor y Ricardo Castaño, comp., *¡Déjenos hablar!: Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999), 18-23.

22 «Nunca más» fue el título escogido en Argentina para el informe de la CONADEP (Comisión Nacional de Desaparición) en 1984. Según Crenzel, este sintetizaba el deseo de una sociedad por clausurar un ciclo histórico de violencia sistemática y

Respecto a la enseñanza de la historia reciente en la escuela, Carretero²³ explica cuatro aspectos. El primero, el problema de enseñar el conflicto sin ceder a olvidos y silenciamientos, «tergiversaciones necesarias» en aras de una pacificación²⁴ o la transición hacia contextos democráticos. Segundo, las dificultades que se presentan cuando se narra el horror y la violencia, «representar lo irrepresentable» perpetradas en el seno de la propia colectividad, en últimas, sería asumir el relato del fracaso. Tercero, la relación entre memoria e historia a la luz de diferentes investigaciones, por ser además, «dos herramientas culturales distintas aunque tanto su origen como viabilidad, -incluso su eficacia- se vinculen en la misma necesidad profundamente humana de “contarse”»²⁵. Cuarto, el hecho de ser un «pasado reciente», presente en las memorias de los pobladores, genera diversas narraciones y con ello, un mayor riesgo de presentar una única versión. En últimas, «se trata de hechos que rompen los marcos del proyecto imaginado de las sociedades estatales y contradicen los valores de los ciudadanos del presente»²⁶.

Otra de las características de la enseñanza de la historia reciente, tiene que ver con el tiempo físico y la noción espacial para los estudiantes. Su práctica del pasado y el espacio son inmediatas y tangibles, además por las características de su pensamiento concreto, en especial, en la educación primaria, pues un hecho que ocurrió hace 10 o 20 años, suelen asumirlo como una temporalidad muy lejana. Segundo, las concepciones

representar un mandato de denuncia frente al terrorismo de estado por parte de organismos de derechos humanos. Emilio Crenzel, *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en Argentina* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2008), 59-62.

23 Mario Carretero, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global* (Buenos Aires: Paidós, 2012), 55-60.

24 Si bien coincido con el autor que hay un problema en la enseñanza de la historia cuando se cede a olvidos y silenciamientos en pro de una transición democrática, difiero del concepto de pacificación, por ser una estrategia que establece la «paz», convirtiendo la guerra en el modo más efectivo para lograrla, eliminando a quienes se opongan. Por lo tanto, concuerdo con los procesos de transición democrática, donde las partes contrarias llegan a consensos a través de negociaciones, para la dejación de armas y el fin de un conflicto armado.

25 Carretero, *Documentos de identidad...*, 171.

26 Carretero, *Documentos de identidad...*, 177.

y silencios familiares que existen respecto a determinados temas, más complejos aún, cuando hay una historia familiar relacionada con escenarios de violencia. ¿Cómo se encarna el relato?, ¿Qué significados tiene?, ¿Cómo asume la familia y el estudiante la versión de la escuela y cómo regresa nuevamente al docente?, ¿Qué didácticas elegir y proponer para abordar las narraciones del conflicto? También es pertinente mencionar, retomando a Pagés²⁷, que la enseñanza de la historia reciente no se restringe a lo traumático y sensible, sino también al acontecer de las acciones cotidianas como el trabajo, la vivienda, el estudio y todas aquellas relaciones humanas y materiales que emergen en el espacio y el tiempo.

La memoria por su parte, tiene que ver con nuevos desarrollos didácticos, dado su carácter reciente en el ámbito escolar y la demanda en muchos casos, de tramitar violencias contemporáneas, movilizandolos otros imaginarios frente al pasado y el presente, a través de narraciones, percepciones e interpretaciones de aquellos que vivieron los hechos o hicieron parte de un legado generacional. Todos estamos expuestos a versiones predominantes acerca del pasado; sin embargo, a través de los procesos de memoria, se busca escuchar y dimensionar el silencio deliberado de sujetos y colectivos, relatos que no se circunscriben a discursos oficiales. «La memoria, por tanto, es un campo en tensión donde se construyen y refuerzan o retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales»²⁸.

Jiménez, Infante y Cortés²⁹ en un estado del arte sobre escuela, memoria y conflicto, explican la memoria como un

27 Joan Pagès, «El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia», *Íber*, n° 55 (2008): 50, acceso el 8 de marzo 2016, <https://historialimagen.cl/2012/04/07/joan-pages-el-lugar-de-la-memoria-en-la-ensenanza-de-la-historia/>.

28 Centro Nacional de Memoria Histórica, *Recordary narrarel conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica* (Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2009), 23, acceso el 4 de agosto de 2014. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/presentacionbaja.pdf>.

29 Absalón Jiménez, Raúl Infante y Ruth Cortés, «Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática», *Revista Colombiana de Educación*, n° 62 (2012): 289-290, acceso el 4 de octubre de 2014, <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1640/1592>.

fenómeno emergente, contextualizan algunas experiencias y se preguntan por las condiciones en que los docentes desarrollan estas iniciativas. En este sentido, señalan que la memoria logra cierta relevancia en el año de 1997, cuando el tema entra por la puerta de la historia oral, la oralidad y la fuente oral y en el «2000 cuando desde la Universidad Distrital de Bogotá se logran las primeras publicaciones que dan cuenta de lo narrativo como iniciativa investigativa en la escuela, particularmente el tema del pensamiento narrativo y la representación histórica»³⁰.

La memoria en la escuela, también se relaciona con la búsqueda de identidad y permanencia del vínculo social, en tiempos de individualismo, fetichismo de la mercancía, virtualidad y lo efímero de las relaciones, la palabra representa una forma genuina del contacto con los otros. «En ella está inmerso el sentir colectivo, las aspiraciones y frustraciones de las comunidades, sus apreciaciones sobre los sucesos históricos y sobre su propia vida»³¹. Así pues, la memoria trae acontecimientos desde los testimonios orales y escritos, dispersos, frágiles y confusos de los hechos, nociones temporales y espaciales, encaminadas hacia la formación de un pensamiento histórico y crítico.

Podemos decir entonces, que los sentidos de la enseñanza de la historia reciente y la memoria, van más allá de las versiones acerca del pasado, para interrogar en los relatos oficiales, invisibilizados y hasta clandestinos, las razones históricas, a través de las cuales su propio colectivo, suprimió la dignidad como valor supremo, se despojó de su humanidad eliminando y resquebrajando las relaciones sociales, tornándose caótico y cuyas consecuencias son palpables en el presente.

[...] Hacernos cargo de las deudas contraídas con los demás es el principio de la reparación y reconciliación, que no significan el olvido, porque lo sido, el pasado de nuestro ser, es la parte de nosotros mismos que no se puede ya cambiar

30 Jiménez, Infante y Cortés, «Escuela, memoria y conflicto en Colombia...», 308.

31 Vega y Castaño, *¡Déjenos hablar!: Profesores y estudiantes tejen historias...*, 19.

ni hacer desaparecer, sino que hay que cargar siempre con ella [...]»³².

Existe la necesidad de enseñar historia y memoria³³, por el deber de reconocernos y conectarnos con el pasado, utilizando lenguajes y escenarios del presente, recordar para no volver a repetir, el «nunca más» como frase insignia de la transición después de largos periodos de violencia, representa el sentir de las víctimas y sus familiares, que a través de la insistencia de no olvidar, buscan aleccionar y evitar que las generaciones transiten por las incertidumbres y penurias que ellos vivieron. Sin embargo, con los procesos del pasado surge otro interrogante. Chababo³⁴ retoma el relato de un sobreviviente judío que regresa al campo de concentración y encuentra en la alambrada a una pareja de jóvenes besándose, por lo que el judío se pregunta «cómo trasladar la dimensión, el espesor de un mundo ya desaparecido, esfumado, ese territorio de la historia y la nostalgia, a este presente»³⁵.

Esta reflexión reconoce que el pasado no tiene la misma fuerza en el presente por doloroso que este sea, adquiriendo otros significados para las nuevas generaciones, y por tanto, conocerlo no garantiza que nuevos conflictos sociales emerjan e inclusive con mayor infamia, por lo que resulta aún más ensordecedora la frase: Para que el pasado no se vuelva a repetir, pero en este momento se está repitiendo³⁶. ¿Qué hacer entonces? Organizar y construir procesos reflexivos y dialógicos desde las complejas versiones del pasado reciente, resulta la opción menos perturbadora y más cercana al Nunca

32 Julio De Zan, «Memoria e identidad», *Tópicos* n° 16 (2008): 4, acceso el 13 de noviembre de 2014, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28815531003>.

33 El tema de memoria también puede ser trabajado desde la literatura, artes, religión, ética, ciencia, en últimas, puede ser un tema transversal a todas las áreas del currículo.

34 Rubén Chababo, «El hiato» (Ponencia presentada en el Foro sobre memoria social e historia reciente, Buenos Aires, CIS-CONICET, septiembre de 2015).

35 Chababo, «El hiato...».

36 Es cuestionable el papel de Europa, frente a la aceptación de miles de refugiados provenientes de Asia y África, que ante la compleja situación de violencia, acuden al exilio, emprendiendo peligrosos e indignantes recorridos, con el precedente que muchos de estos conflictos internos, son gestados y patrocinados por Europa y Estados Unidos de tiempo atrás.

Más, reconociendo que las diversas formas de pensamiento enriquecen nuestra cotidianidad, en tanto, las podamos aceptar y legitimar en un marco de reciprocidad.

[...] Si queremos hacer alguna contribución a la vida social de nuestros países, al bienestar de nuestros pueblos, no tenemos otra alternativa que la de repensar críticamente nuestra sociedad, explorar los “otros mundos posibles” que nos permitirían salir de la crisis, y comunicarlos con un lenguaje llano, sencillo y comprensible a los sujetos reales, hacedores de nuestra historia [...]³⁷.

Asumir la enseñanza de la historia reciente y la memoria generó entonces, interrogantes en mi práctica, algunos de ellos, confrontaba los esquemas de la historia tradicional y escrita reiterada en los textos escolares, lo que permitió acercarnos a hechos históricos más recientes del conflicto social y armado³⁸, narrados además a viva voz por personas de la tercera edad. Contemplaba la opción de fragmentar un poco los escenarios tradicionales como el aula de clase y articularnos más con la comunidad, además, que el tema de memoria «se convierte en el contexto colombiano en una demanda política, la cual no ha sido incorporada en el ámbito educativo, ni en proyectos de innovación e investigación pedagógica sobre la enseñanza de la historia reciente o del tiempo presente»³⁹.

37 Boron, «Las ciencias sociales en la era neoliberal...», 12.

38 En este sentido, seguir nombrando el conflicto colombiano solamente como armado, sería desconocer sus orígenes sociales y repercusiones en todas las esferas de la vida nacional, además de seguir alentando la excusa, que por años han utilizado los gobiernos de turno, para desviar la atención frente a las problemáticas sociales más acuciantes.

39 Jiménez, Infante y Cortés, «Escuela, memoria y conflicto en Colombia...», 296.



Ilustración 1. Problematización discursiva de la enseñanza de la historia y la memoria.

Fuente: Elaboración propia.

4. Recorridos de una experiencia docente: preguntas necesarias sobre la enseñanza de la memoria y la historia en contexto

En este apartado se relata la experiencia docente, a través de un ejercicio de escritura reflexiva, entendido como un proceso subjetivo donde se develan actuaciones, tensiones, sentires, aprendizajes y retos. Para Mejía⁴⁰, el lugar de la experiencia comienza cuando la práctica es procesada, cuando los actores implicados dan cuenta del asombro de las novedades y se sumergen en la narración escrita de lo vivenciado.

Los participantes fueron estudiantes de quinto, adultos mayores, acudientes e invitados, nuestro lugar de encuentro durante el 2014, fue la Institución Educativa de carácter

40 Marco Raúl Mejía, *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida* (Bogotá: Desde Abajo, 2008), 38-39.

público Alfonso Upegui Orozco, ubicada en la vereda Pajarito al occidente de la ciudad de Medellín; inmersa en un panorama que combina la creciente y desmesurada construcción de urbanizaciones, con algunos espacios verdes y de tradición agrícola que aún se conservan, generando dinámicas particulares en relación con la apropiación territorial por parte de sus nuevos y antiguos habitantes.

Los bocetos: Ideas y preguntas que me acompañaron

Al comienzo del periodo escolar, surgen preguntas acerca de los temas que se van a desarrollar en el transcurso del año. Inicio con una indagación de saberes previos, temáticas o formas de enseñanza, a través de diálogos informales con los estudiantes y la observación de algunos de sus cuadernos de años anteriores, así como reflexiones personales que habían estado presentes en mi práctica docente, ambos caminos me llevaron a las siguientes preguntas:

¿Por qué tanto énfasis en la historia patria en básica primaria?, ¿Cómo enseñar los acontecimientos recientes de la historia?, ¿Cuáles son las formas de recordar el pasado de una sociedad y qué cercanía tienen los estudiantes con este?, ¿Qué abordajes son posibles en los grados quintos respecto al conflicto social y armado?, ¿Cómo superar la enseñanza del pasado basado en una información corta, específica y además proveniente del libro de texto del docente?, ¿Cuáles mediaciones son posibles entre la cotidianidad de los estudiantes y la enseñanza del pasado?, ¿Qué discursos sobre el pasado y el presente prevalecen en ausencia de otros?, ¿Cuáles didácticas elijo para promover un pensamiento histórico?

Estas preguntas acompañaron el deseo por hacer algo distinto, que pusiera a prueba todo lo que soy y respondiera a los retos que ya soñaba. Algunas decisiones ya estaban tomadas. 1. La historia reciente en relación con el conflicto social y armado en Colombia. 2. Involucrar otros escenarios o personas por fuera del ámbito escolar. 3. El pasado no se limitaba al texto escolar sino que tomaba vida en la memoria de sujetos cercanos a los estudiantes. 4. El proceso implicaba

varias etapas, que en lo posible, serían significativas. Así pues, estas decisiones asemejan el boceto que el artista empieza a dibujar. Trazos que se borran y delinear una y otra vez, búsqueda estética que toma forma en la representación visual.

Para darle respuesta a las preguntas suscitadas desde la práctica docente, se llevaría a cabo una investigación escolar en relación con la enseñanza de la historia y la memoria. Cuando referenciamos quienes nos pueden narrar el pasado de una sociedad, pensamos en los abuelos y abuelas. Para las comunidades indígenas, por ejemplo, representan status, sabiduría y encarnan la transmisión de una identidad. En relación a esta premisa, decidí que los adultos mayores nos contaran desde sus recuerdos y olvidos, algún hecho del siglo pasado, pero ¿cuál? Los chicos y chicas les preguntaron entonces: ¿Cuáles eran los acontecimientos del siglo pasado que más recordaban? Las respuestas fueron variadas, eligiendo dos de los más mencionados: el Bogotazo, como así se conoce el 9 de abril de 1948 y la toma y retoma al Palacio de Justicia. El tema estaba definido, la manera de abordarlos también, a través de la memoria y oralidad de abuelos y abuelas.

Acudí entonces a la entrevista como técnica de recolección de información. Los estudiantes debían elegir uno de los hechos, para luego elaborar y realizar una entrevista de diez preguntas, contando para ello, con la asesoría de acudientes, familiares o adultos cercanos; sin embargo, el proceso en clase mostraba que la mayoría de estudiantes no la había hecho y que inclusive, era necesario abordar sus aspectos fundamentales; por lo tanto, opté por trabajarla en clase y organizados en pequeños grupos.

Consideré que las preguntas eran el elemento más fácil de la investigación y que todo estaba resuelto; sin embargo, fue necesario replantear mis propias certezas, pues la práctica así lo demostró. «El aprendizaje del educador al educar, se verifica en la medida que este, humilde y abierto, se encuentra permanentemente disponible para repensar lo pensado, para

revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno»⁴¹.

El lienzo y los colores: Comienza a tomar forma el proyecto

Después de ir y venir en el boceto, llega el momento de armar el lienzo, preparar la tela y tensarla sobre el bastidor, algunas pinturas ya están definidas sobre la paleta, al igual que las técnicas. A medida que llegaban las entrevistas, los estudiantes contaban apartes de los relatos de sus entrevistados, logrando los primeros conocimientos y asombros sobre el tema. Me decían: «yo ya sé que es el Bogotazo», «que tan teso lo que pasó», «uy profe, incendiaron Bogotá», «mi abuelito como sabe de eso».

Para los estudiantes, fue un acercamiento vivencial y afectivo hacia el pasado, para los adultos mayores⁴², el reconocimiento de sus voces y memorias, en pocas palabras, sentirse escuchados por las nuevas generaciones. En ese momento, reconocí la complejidad de la misión y lo abstracto que era para ellos preguntarse por el pasado, hacerlo comprensible, reconocerlo en sus vidas. «Me di cuenta de la importancia que tiene el conocimiento del adulto mayor»⁴³.

Así mismo, seguía inquietante por las dificultades que había evidenciado en la lectura y escritura, preguntándome ¿cómo continuaba las entrevistas, pero potenciadas a través de la escritura? Se me ocurrió trabajar la noticia, tomando como fuente de información, la entrevista. Nos tomó tiempo escribirla, y si bien reconocía algunas falencias y fortalezas, no me arriesgaba a predecir su final. Las situaciones más problemáticas eran la coherencia textual, inclusive de la oración, la identificación y construcción del párrafo, escribir con base en los registros de la entrevista, la repetición de

41 Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2011), 45.

42 Se acogió la categoría de adultos mayores, ya que muchos estudiantes no tenían cerca a sus abuelos y abuelas, pero podían acudir a un vecino o amigo que fuera adulto mayor.

43 Samuel Cardona (Estudiante de 5°), entrevista por Diana María Gómez, 25 de mayo de 2014.

palabras (y, también, hay) y el hecho mismo de escribir en un formato de noticia.

Ante el panorama de contar con poca información para la elaboración de la noticia, opté por realizar una segunda entrevista. Algunos estudiantes hacían comentarios sobre las fotografías del Bogotazo y la toma al Palacio de Justicia, innegable su interés por lo visual; pensé entonces, que podrían suscitar mayor evocación en una entrevista, ya que a partir de la observación y algunas preguntas relacionadas con la fotografía, los adultos mayores podrían narrar otros recuerdos, apreciaciones o quizás repetir las mismas. Para este momento, ya habían logrado avances en la forma de preguntar, así que la segunda entrevista, fluyó un poco más, pero ¿dónde estaba el reto? En la observación de las fotografías, especialmente en el formato blanco y negro, sus personajes, lo que pasaba, los detalles, y cómo relacionaban estos aspectos para construir las cinco preguntas de la segunda entrevista.

Haber hecho un alto en el camino con las fotografías y la entrevista, permitió oxigenar el ejercicio de escritura de la noticia que «nos tenía abrumados». Finalmente lograron títulos más sugestivos, organizaron el texto en párrafos, las ideas tenían mayor coherencia y la información de ambas entrevistas se recogía en la noticia. El hecho de leerla y escribirla reiteradamente, significó que ellos mismos, construyeran las tramas del pasado a través del cuidado y esmero del presente, evidenciando además, sus fortalezas y debilidades en el área de lenguaje. «Escogimos a los abuelos para hacerles la entrevista porque ellos tienen la sabiduría»⁴⁴.

El fondo y el tema: Experiencias que abrieron perspectivas

El lienzo está listo, las pinceladas convergen en una mezcla de colores, formas y texturas; el artista continúa su búsqueda. Nosotros afianzamos el diálogo de saberes, las formas de abordar el pasado y resignificarlo en el presente.

⁴⁴ Valeria Londoño (Estudiante de 5º), entrevista por Diana María Gómez, 25 de julio de 2014.

La Memoria metodológica: Su objetivo es reconstruir el proceso de investigación, a partir de las visiones y sentires de sus participantes, en este caso, por ser niños y niñas, la memoria metodológica se haría a través de dibujos. El inicio fue lento, pues no sabían qué dibujar, se les propuso que identificaran lo que consideraban más significativo para ellos, y a partir de ahí empezaron a construir bocetos y luego los dibujos.

Los grupos se dividieron en las temáticas de entrevistas, noticias e investigadores, esta última se incluyó como reconocimiento a la investigación. Elaboraron dibujos muy emotivos y evocadores de sus vivencias, plasmaron cuando hacían la entrevista a sus abuelos, la profesora explicando en el aula, ellos como investigadores, a Jorge Eliécer Gaitán y el Palacio de Justicia, algunos dibujos tenían pequeñas frases, expresando y reafirmando sus pensamientos y sentimientos hacia lo que estaba pasando.



Fotografía 1 a la derecha: Entrevista realizada por Ana Sofía Higueta a su abuela.

Fotografía 2 a la izquierda: Dibujo realizado por los estudiantes en la memoria metodológica.

El historiador: Las voces de la docente y los estudiantes son las voces de la cotidianidad, por eso el interés, de que otra persona con experiencia en el tema, como el historiador y gusto por la infancia, conversara con ellos. *Llevar el historiador al aula, significó una profundización de los temas escuchados en otra «voz».* Su intervención permitió la contextualización

histórica del siglo XX, resaltando los antecedentes y efectos del Bogotazo, palpables en la continuidad de la violencia y visibles en las causas de la toma al Palacio de Justicia, treinta y siete años después del primero. «Estudiar el pasado supone una apertura a otros seres humanos. Nos obliga a trasladarnos a otros tiempos, a conocer lugares nunca vistos antes, a familiarizarnos con condiciones de vida que difieren de las propias»⁴⁵.

Considero que el historiador Alejandro Sierra, logró sumergirlos en un pensamiento histórico más general del siglo XX, al señalar sus causas, efectos y el papel de sujetos y colectivos, respecto a estos, dio voz a aquellos invisibles y forjadores de una historia «subterránea», hablo de campesinos, mujeres, trabajadores, afrodescendientes, indígenas, que históricamente han exigido mejores condiciones de vida a los gobiernos de turno, representados en una élite económica y política, que desconoce hasta el día de hoy, muchos de sus derechos fundamentales. Un hecho interesante fue haber mencionado la participación de los niños en la guerra de los mil días, la cual captó de inmediato su interés, preguntando qué había pasado con ellos, de hecho, cuando indagué que les había llamado la atención, dijeron sin dudar, los niños en la guerra y sus fotos en el ejército, el voto de las mujeres y la pobreza de la época.

La Biblioteca Pública Piloto: Llegar al espacio de una biblioteca con los estudiantes, era un sueño que rondaba por mi cabeza desde hacía tiempos. Me imaginaba con un grupo visitando una gran biblioteca de la ciudad que albergara diferentes colecciones, siendo este, el mejor momento para lograrlo.

La visita se organizó en cuatro estaciones. La hemeroteca, allí les explicaban su funcionamiento y cómo se hacía anteriormente, la búsqueda bibliográfica a través de

45 Enrique Florescano, «Para qué estudiar y enseñar la historia», *Revista de Estudios históricos*, n° 35 (2002): 137-138, acceso el 17 de junio de 2016.
http://tzintzun.iih.umich.mx/num_anteriores/pdfs/tzn35/ense%C3%B1ar_estudiar_historia.pdf.

ficheros. La mesa de lectura, con algunas revistas y libros relacionados con la investigación. La Colección Antioquia, con una recopilación de periódicos antiguos, incluyendo 1948, conversaron sobre el proceso de conservación de este material, mostrándoles los registros que habían hecho los periódicos sobre estos dos hechos, en ese momento, tuvieron la oportunidad de conocer los textos censurados que aparecían tachados, la publicidad, el tamaño de la letra, textura de las hojas y el color que refleja el paso de los años.

Los niños y niñas quedaron impresionados con la biblioteca, las conversaciones amenas por parte de los guías, los periódicos y el cuidado para este material, el pasado que era tan abstracto para ellos quedó tangible, reconocido desde su propia experiencia. Construimos huellas académicas, cognitivas, solidarias, emocionales, profundas, en todo caso. Las voces que narraban estos hechos, ahora eran plurales: docente, estudiantes, adultos mayores, historiador y registros escritos (periódicos y revistas).

La exposición de objetos antiguos: La justificación de esta estrategia obedece a una pregunta en específico: ¿Cómo estudiantes entre 10 y 11 años de edad, imaginan las épocas de 1948 y 1985? Durante el proyecto hubo un reconocimiento temporal; pero faltaba ampliarlo en relación con lo social, una cuestión más tangible y cercana a su cotidianidad. Los niños suelen tener una concepción presentista del tiempo pasado, es decir, que este se concibe en relación con su propia experiencia de vida, el ámbito personal, familiar y barrial, siendo necesario una apertura temporal hacia el contexto social de la segunda mitad del siglo XX.

Estos antecedentes, motivaron la propuesta de realizar una exposición de objetos antiguos, donde podrían palparlos y reconocerlos por una época, antigüedad, presencia en sus hogares, modos de uso, relatos de su existencia, en fin...todas las conexiones con el pasado eran bienvenidas. Emocionados y bastante animados con la realización de esta exposición, comenzaron con la indagación nuevamente en los adultos mayores o personas cercanas a ellos, sobre algún objeto de

esta época, para luego seleccionar los más representativos (con algunos objetos, llegaron recomendaciones de cuidado por el significado emocional que tenían). Hubo billetes, monedas, planchas, barbera, casetes, dos radios, relojes, algunas billeteras, fotografías, entre otros objetos⁴⁶.

La exposición se hizo con los grupos de tercero a quinto y algunos de secundaria, que expresaron su admiración por los de primaria, pues a su edad, ya daban cuenta de temas que ellos ni conocían o poco recordaban. En general, hubo conocimiento, gusto y asombro en la exposición, desbordamos de alegría por el deber cumplido y el éxito de la misma. «Los abuelos nos pueden contar no solo lo sucedido, sino también como era su vida, así que gracias a ellos obtenemos mucha información que nos sirve para la vida»⁴⁷.

Pintar desde el fondo implica superponer varias capas de pintura, donde los colores adquieren sus propios matices a través del espectro de luz. Entrevistas y noticias sirvieron de fondo, bajo el efecto de memoria e historia, surgiendo paulatinamente otras tonalidades: historiador, biblioteca y exposición.

Los blogs y el correo de Gloria Gaitán: Suele decirse que las generaciones actuales tienen un vínculo casi orgánico con los medios digitales, pues bien, esta premisa se hizo presente en nuestro camino. Leidy Zapata estudiante de quinto, llegó un día a mostrarme el blog que había realizado, me generó sorpresa y alegría su compromiso hacia la investigación, pues ella era una estudiante seleccionada para la Feria CT+I del Parque Explora⁴⁸; luego se suma

46 Para la exposición, cada objeto tenía una pequeña ficha con nombre del propietario, posible fecha del objeto, descripción física, uso, alguna historia particular (fue la información más difícil de encontrar) y nombre del estudiante que lo prestó.

47 Juan Sebastián Henao (Estudiante de 5º), entrevista por Diana María Gómez, 10 de septiembre de 2014.

48 La Feria CT+I Ciencia, Tecnología e Innovación del Parque Explora es un evento de ciudad, que reúne proyectos de investigación escolar en diferentes áreas del conocimiento en todos los ciclos educativos de instituciones tanto privadas como públicas. Nos presentamos con el proyecto titulado: «Que cuentan los abuelos: El bogotazo y la toma al palacio de Justicia», quedando seleccionados para la etapa final.

María José Carvajal. Les propuse que pensarán en algunas secciones con contenido histórico, revisé cuestiones de redacción e ideas sobre el diseño del blog, me limité a opinar respetando sus decisiones finales y quedando sorprendida por los resultados que mostraban tras las recomendaciones.

Los «Ídolos del pasado», título del primer blog, tuvo mayor acogida entre los estudiantes, quizás por haber sido el primero, tampoco indagué los motivos de su preferencia, a su vez, Leidy asesoraba el blog de María José: «El proyecto de sociales», ambas renovaron varias veces el contenido, mostrando avances significativos.

En relación al correo de Gloria Gaitán, lo comento como anécdota y una lección quizás, frente a la incredulidad de los adultos hacia algunas ideas o proyectos de los niños y niñas. A María José Carvajal, se le ocurrió en una de las sesiones de estudio, escribirle un correo a Gloria Gaitán, el cual aparecía sin servidor al final de un texto que estábamos leyendo⁴⁹; y aunque alenté la iniciativa, dudaba de la posibilidad de obtener alguna respuesta; sin embargo y para mi sorpresa, sucedió todo lo contrario. Llegó feliz a clase, inclusive a partir de las palabras de Gloria Gaitán sobre el Bogotazo, en la que considera que dicho nombre buscó «darle una connotación de pillaje y borrachera, cuando no fue así, se trató de un alzamiento popular», decidimos nombrar el proyecto como «La rebelión popular del 9 de abril de 1948», acogiendo sus palabras y reivindicando así, las otras voces que esperan ser escuchadas, las memorias poco visibles a las ratificadas por la historia oficial.

Algunos retoques: El foro, el folleto y la conmemoración

El artista parece terminar su obra de arte, sin embargo, faltan algunos retoques, las pinceladas mezclan los colores para acentuar los últimos detalles. Al final de nuestra

49 El texto es una carta que Gloria Gaitán le envía al presidente Juan Manuel Santos y al comandante de las FARC-EP, Rodrigo Londoño Echeverri -Timoleón Jiménez- en 2012, titulada: ¿Cómo nació la guerrilla en Colombia?

investigación, era necesario un encuentro entre todos los que habíamos construido conocimiento y emociones, cerrar este ciclo para compartir nuestra experiencia con la comunidad educativa y los adultos mayores a través de un *foro*.

En cuanto al *folleto*, este fue posible gracias al presupuesto de la Feria CT+I. Este plasmaba las etapas del proceso: noticia, entrevistas, memoria metodológica, así como mensajes de los estudiantes hacia la investigación. En este momento, recordamos todo lo que habíamos hecho, la filigrana de la experiencia vivida. «El proyecto nos hizo compartir más tiempo con los abuelos y saber más sobre el pasado»⁵⁰. «Para procurar la paz, si pasa lo mismo. Para estudiar cosas que pasaron en el pasado»⁵¹.

Por último, la *conmemoración* fue el último evento que se organizó, justo en las fechas en que ocurrió la toma y retoma al palacio de justicia. Los estudiantes que participaron en la Feria CT+I, tuvieron la iniciativa de pensar y desarrollar las actividades, las cuales me sorprendieron. Para ello, organizaron tres momentos a modo de bases: Un homenaje a las víctimas del palacio, explicando cómo habían ocurrido los hechos; un minuto de silencio con unas velas encendidas y por último, el crucigrama de víctimas, donde completaban los apellidos de las víctimas, teniendo como referencia, los nombres completos que se encontraban alrededor del crucigrama. «La mayor importancia de la sistematización como producción de conocimiento y producción de sentido es que empodera al actor que la realiza, por cuanto inicia un proceso de construcción de saberes que dialogan entre sí y producen praxis social»⁵².

50 Manuela Vergara y Oscar Urrea. (Estudiantes de 5º), entrevista por Diana María Gómez, 15 de octubre de 2014.

51 Valentina López (Estudiante de 5º), entrevista por Diana María Gómez, 15 de octubre de 2014.

52 Marco Raúl Mejía, *Expedición Pedagógica Nacional. Reflexionando sobre la sistematización*, ed. Dimensión Educativa (Bogotá: Dimensión Educativa, 2004), 27, acceso el 2 de septiembre de 2014, file:///D:/Documents/Downloads/Aportes57.pdf.

¿Qué significó entonces esta experiencia? Mi transformación, direccionar el pensar y el sentir hacia lo conocido y desconocido, darle paso a los sonidos de la palabra hablada y escrita, enseñada y aprendida, redes del tejido social y del saber histórico, porque el presente también se piensa con el caleidoscopio del pasado.

5. Conclusiones: La realidad como desafío

Este proceso construyó saberes desde las lecturas de contexto y referencias teóricas, llevándonos a pensar e interpretar la práctica docente, de un modo revelador, problemático y experiencial. A continuación, presento las conclusiones.

La enseñanza de la historia se basa en unos ordenamientos didácticos, los cuales se resignifican en la cotidianidad de las prácticas, estas a su vez, requieren ser analizadas por los docentes, superando así, interpretaciones del sentido común. La enseñanza de la memoria, es un ejercicio del pasado y el presente, que supera la recordación individual, pues tiene un fuerte vínculo colectivo, haciendo de la memoria una herramienta social. «La memoria no solo tiene que ver con recuerdos y olvidos, sino que estos a su vez, traen aparejados valores culturales, identidades y formaciones sociales»⁵³.

La transmisión del pasado siempre presenta desafíos, pues a partir de los referentes abstractos de una realidad acontecida, se busca su identificación y legitimación dentro de los cánones del presente. Cuesta⁵⁴, sostiene que el pasado no puede estudiarse como un tiempo vacío o inerte, se trata de comprender las diferentes formas en que ese pasado ha sido traído hasta nosotros. Este componente fundamental permite problematizar el presente. Considero entonces que la investigación logró un diálogo de saberes

53 Sebastián Vargas Álvarez y Margoth Acosta Leal. «Historia, memoria, pedagogía. Un debate que sigue abierto», *Praxis pedagógica*, n° 13 (2012): 44, DOI: dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.38-55.

54 Raimundo Cuesta, «Historia con memoria y didáctica crítica», *Con-ciencia social*, n° 15 (2011): 27, acceso el 13 de junio de 2016, <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/29284015-30>.

entre historia y memoria, apartándonos de los grandes hitos enaltecidos por la historia oficial, para asumir los relatos de personajes, realidades y espacios más cotidianos, narraciones fragmentadas que expresa la memoria, configurando otros vínculos con el conocimiento colectivo.

Así mismo, la experiencia fue el lugar del sujeto docente, capaz de interrogar e interpelar sus prácticas, mediaciones posibles desde la formación y transformación, lo subjetivo y externo, tomar este camino, fue confrontar el lugar de la comodidad, de la naturalización de las prácticas y asumir el cuestionamiento como un camino para actuar y pensar. En relación con Manem⁵⁵, las experiencias vividas son actos interpretativos, a través de las cuales asignamos significados. Siguiendo al autor, la conciencia reflexiva, se alimenta de sencillos actos cotidianos, para luego convertirlos, en discursos de significado a través de una práctica textual.

La experiencia docente aportó a la problematización de la enseñanza de la historia y la memoria, el carácter reflexivo que hace posible conocer y controvertir discursos hegemónicos, formar nuestra conciencia a través del espejo de nosotros mismos y los otros, ponernos en contacto con las prácticas que nos circundan desde la cotidianidad, para entenderlas y transformarlas, ya que si desconocemos el papel de los sujetos en los contextos, estaríamos situados en supuestos, en realidades inventadas. Reafirmo entonces, la experiencia como espacio para la aventura, la crítica y transformación de lo que hacemos, pensamos y elegimos.

A través de la memoria, fue posible proyectar el presente y el pasado cercano a través de la palabra, el sentir y la corporeidad del otro, pudimos escuchar y pensar la multiplicidad de voces, cosmovisiones que carecen de protagonismo, donde confluyen recuerdos y vivencias personales así como discursos socialmente contruidos, mostrar además, algunos de nuestros referentes sociales, con la posibilidad de mirar-nos en los

55 Max Van Manen, *Investigación educativa y experiencia vivida* (Barcelona: Idea books, 2003), 57.

procesos que alentaron la construcción de lo que somos. Nuestro presente es bastante complejo, para que dicha realidad sea pensada desde un solo punto de vista, de ahí, el propósito de educar en la multiplicidad de voces, el respeto por la diversidad y el reconocimiento a disentir a través del diálogo y no la confrontación.

La narración oral encontró en la memoria la sencillez del encuentro con los otros, la legitimación de la palabra dada, que junto al relato escrito, permitió la mayor convergencia de ideas y argumentos. Vega⁵⁶ comenta que en la enseñanza de la historia, la memoria puede ser un excelente recurso para el aprendizaje de la historia, como fuente para obtener información sobre determinados hechos, problemas, vivencias así como indagar la memoria personal sobre hechos sociales, políticos, entre otros, de carácter colectivo. Igualmente, la historia, el relato construido, puede ser utilizada para analizar y valorar los contenidos de las memorias colectivas y averiguar qué de sus relatos es más fuente de la imaginación o de la desmemoria. Es entonces cuando podemos afirmar que la historia y la memoria son discursos recíprocos que permiten construir y develar las prácticas sociales a través del tiempo, la concepción y orden de una temporalidad a nivel personal, familiar y social, tejiendo entre ellas, articulaciones que muestran todas las formas posibles en que se presenta, recuerda y comprende la realidad.

La enseñanza de los saberes en la escuela, tiene como principal interlocutor, el docente. Los dos hechos históricos mencionados, hicieron parte de los principales recuerdos de los adultos mayores; cuando son personas significativas los que encarnan el relato, una voz familiar la que participa en la narración, se logra una vivencia más cercana, una representación más directa del pasado en el presente, además porque el diálogo con los abuelos y abuelas sobre un tema histórico, es poco común, cuyo efecto en algunos estudiantes, fue su propia transformación, pues ahora se reconocían

⁵⁶ Renán Vega Cantor y Ricardo Castaño, «¡Déjenos hablar!: Profesores y estudiantes tejen historias...», 25.

distintos. «Escogimos a los abuelos para hacerles la entrevista porque ellos tienen la sabiduría y a ellos les tocó vivir esos dos hechos históricos. Además, los abuelos no son tomados en cuenta por su edad, por eso también los escogimos, para que cuenten la historia»⁵⁷.

Estos dos hechos fueron en principio, memoria y narración del adulto mayor, dado su conocimiento respecto al pasado por vivencia propia o transmisión. La participación familiar en el proyecto, también representó el acompañamiento a nivel emocional y académico, en momentos donde la ausencia o el escaso tiempo que comparten padres y madres con sus hijos, suele ser el común denominador; significa además, que los saberes escolares también pueden situarse en los espacios de la cotidianidad. Lo importante, desde una perspectiva dialógica del saber, fue cómo este fracturó la exclusividad del docente, e hizo parte de un proceso compartido y resignificado entre los adultos mayores, padres y madres de familia, estudiantes, historiador y biblioteca.

La historia reciente de violencia en Colombia, suele ser compleja por su cercanía temporal, dilemas éticos, versiones contradictorias, el dolor de los hechos; sin embargo, es pertinente su lugar en la escuela, con el propósito de formar sujetos que conozcan su realidad, y participen en ella, con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia, además, el tema del conflicto nos atañe directamente; aunque por sentido común, nos parezca lejano a nosotros. Así mismo, la reflexión frente al tiempo presente, implica ciertos cuidados por parte del docente, para no caer en situaciones «amarillistas» o en un show del horror. «Es decir, frente al hecho de que abriremos heridas dolorosas con nuestro trabajo, es más evidente que nunca la necesaria reflexión acerca de los motivos para hacerlo. No es una postura negacionista sino constructiva»⁵⁸.

57 Daniel Rojas (Estudiante de 5º), entrevista por Diana María Gómez, 15 de octubre de 2014.

58 Federico Lorenz, *El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria*, ed. Mario Carretero, Alberto Rosa Rivero y María Fernanda González (Buenos Aires: Paidós, 2006), 295.

Por otra parte, uno de los mayores aciertos durante la investigación, fue la enseñanza de la historia en las relaciones de pasado y presente, quedando pendiente el tema de futuro, el cual permite pensar en una expectativa de tiempo posible. En ese sentido, la enseñanza del tiempo no se circunscribe a tiempos cronológicos, puede tomar las relaciones de pasado, presente y futuro, micro espacios como la persona, familia o barrio, hasta llegar a los más amplios. Si bien el pasado tuvo mayor énfasis, el presente se abordó, cuando analizábamos conceptos específicos y ellos narraban como se presentaba en la actualidad. Hay que recordar que su información del contexto social es incipiente, pues no es tema de su interés y muchas de las respuestas, son una reproducción de los discursos familiares e informativos.

Las narrativas de la violencia, hacen parte de los complejos caminos que debe transitar el país, en medio del recrudescimiento del conflicto y la implementación de los Acuerdos de Paz. El pasado de un conflicto histórico, tiene cargas políticas, simbólicas y estéticas muy fuertes; sin embargo, está la posibilidad como enuncia Sarlo⁵⁹ de referirnos a este, no como afectados, sino con la intención de superarlo, porque hacemos parte de una dimensión pública.

Existe por lo tanto, la necesidad de comprender el conflicto social y armado en los marcos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, exigencia que organizaciones civiles y víctimas han hecho de tiempo atrás. El escenario político y pedagógico, permite hoy en día interrogar y resignificar su lugar en las prácticas escolares.

59 Beatriz Sarlo, *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2007), 220.

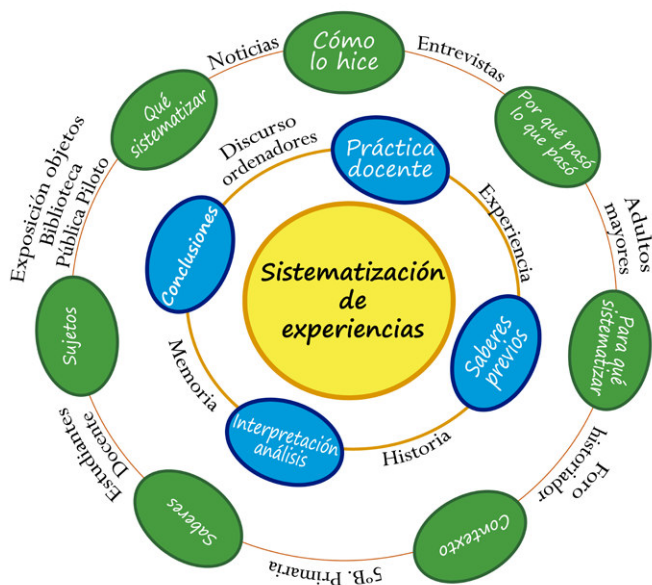


Ilustración 2. La sistematización de experiencias: preguntas, sujetos y saberes.
Fuente: Elaboración propia.

Entrevistas

Cardona, Samuel. Entrevista por Diana María Gómez. 25 de mayo de 2014.

Henao, Juan Sebastián. Entrevista por Diana María Gómez. 10 de septiembre de 2014.

Londoño, Valeria. Entrevista por Diana María Gómez. 25 de julio de 2014.

López, Valentina. Entrevista por Diana María Gómez. 15 de octubre de 2014.

Rojas, Daniel. Entrevista por Diana María Gómez. 15 de octubre de 2014.

Vergara, Manuela y Oscar Urrea. Entrevista por Diana María Gómez. 15 de octubre de 2014.

Bibliografía.

Acevedo, Álvaro y Gabriel Samacá. «La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales». *Revista Colombiana de Educación*, n° 62 (2012): 221-244. Acceso el 13 de junio de 2014, <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/172/showToc>.

Boron, Atilio. «Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico». *Tareas*, n° 122 (2006): 1-22. Acceso el 12 de marzo de 2015, <http://salacela.net/es/portfolio/tareas-no-122/>.

Carretero, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2012.

Centro Nacional de Memoria Histórica. *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2009. Acceso el 4 de agosto de 2014, <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/presentacionbaja.pdf>.

Chababo, Rubén. «El hiato» Ponencia presentada en el Foro sobre memoria social e historia reciente, Buenos Aires, CIS-CONICET, septiembre de 2015.

Cortés, Ruth, Mireya González, Raúl Barrantes y María Carlota Ortiz, comp. *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia*. Bogotá: IDEP, 2015. Acceso el 20 de octubre de 2015, http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/08/03_rutas.pdf.

Crenzel, Emilio. *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

Cuesta, Raimundo. «Historia con memoria y didáctica crítica». *Conciencia social*, n° 15 (2011): 15-30. Acceso el 13 de junio de 2015, <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/29284015-30>.

De Zan, Julio. «Memoria e identidad», *Tópicos*, n° 16 (2008): 1-15, acceso el 13 de noviembre de 2014, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28815531003>.

Florescano, Enrique. «Para qué estudiar y enseñar la historia». *Revista de Estudios históricos*, n° 35 (2002): 135-146. Acceso el 17 de junio de 2016, http://tzintzun.iih.umich.mx/num_anteriores/pdfs/tzn35/ense%C3%B1ar_estudiar_historia.pdf.

Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

González, María Paula. «Saberes y prácticas docentes en historia: usos y lecturas del nunca más». *Revista Escuela de Historia*, 10, n° 2 (2011): 1-25. Acceso el 18 de marzo de 2015, <http://www.redalyc.org/pdf/638/63826076008.pdf>.

Herrera, Marta, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza. «Perspectivas pedagógicas de los textos escolares de ciencias sociales en la primera mitad del siglo XX». *Pedagogía y saberes*, n° 17 (2002): 5-16. Acceso el 9 de mayo de 2014, <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/issue/view/469/showToc>.

Jara, Oscar. «La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos». *Decisio*, n° 28 (2011): 67-74. Acceso el 5 de febrero de 2015, <http://crefal.org/decisio/detalle/5a907b1dcf54f278378f8cca>.

Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno, 2002.

Jiménez, Absalón, Raúl Infante y Ruth Cortés. «Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática». *Revista Colombiana de Educación*, n° 62 (2012): 287-314. Acceso el 4 de octubre de 2014, <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1640/1592>.

Mejía, Marco Raúl. *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida*. Bogotá: Desde Abajo, 2008.

Mejía, Marco Raúl. *Expedición Pedagógica Nacional. Reflexionando sobre la sistematización*. Editado por Dimensión Educativa. Bogotá: Dimensión Educativa, 2004. Acceso el 2 de septiembre de 2014, file:///D:/Documents/Downloads/Aportes57.pdf.

Larrosa, Jorge. «Sobre la experiencia». *Aloma*, n° 19 (2006): 87-112. Acceso el 18 de abril de 2015, <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>.

Lenis Ballesteros, Carlos. «Memoria, olvido y construcción de identidades: La enseñanza de la historia patria en Colombia 1850-1911». *Educación y Pedagogía*, 22, n° 58 (2010): 137-151. Acceso el 24 de febrero de 2014, <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/279764>.

Lorenz, Federico. *El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria*. Editado por Mario Carretero, Alberto Rosa Rivero y María Fernanda González. Buenos Aires: Paidós, 2006.

Manen, Max Van. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books, 2003.

Pagès, Joan. «El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia». *Íber*, n° 55 (2008): 43-53. Acceso el 8 de marzo 2016, <https://historialimagen.cl/2012/04/07/joan-pages-el-lugar-de-la-memoria-en-la-ensenanza-de-la-historia/>.

Pollak, Michael. *Memoria, olvido y silencio*. La Plata: Ediciones al Margen, 2006.

Santisteban, Antoni y Joan Pagès. «La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria.» *Campinas*, 30, n° 82 (2010): 281-309. Acceso el 30 de octubre de 2014, <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>.

- Sarlo, Beatriz. *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- Vargas Álvarez, Sebastián y Margoth Acosta Leal. «Historia, memoria, pedagogía. Un debate que sigue abierto». *Praxis pedagógica*, n° 13 (2012): 38-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.38-55>.
- Vega Cantor, Renán. «Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial». *Folios*, n° 27 (2008): 31-50. Acceso el 18 de septiembre de 2014, <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/issue/view/484/showToc>.
- Vega Cantor, Renán, y Ricardo Castaño, comp. *¡Déjenos hablar!: Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.